

Wimmer, Michael

Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 109-122. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Wimmer, Michael: Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 109-122 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55896 - DOI: 10.25656/01:5589

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55896>

<https://doi.org/10.25656/01:5589>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Michael Wimmer

Pädagogik als Kulturwissenschaft

Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung

Ausgehend von einer schlaglichtartigen Charakterisierung gegenwärtiger Transformationsprozesse, die nicht nur zu grundlegenden Wandlungen in den gesellschaftlichen Verhältnissen und im kulturellen Selbstverständnis geführt haben, sondern auch die Prämissen ihrer begrifflichen Identifizierbarkeit und einer reflexiven Selbstvergewisserung erschüttern, wird die interne Situation der Erziehungswissenschaft skizziert, die sich ebenfalls dilemmatisch darstellt. Denn zum einen haben neuere Theorieentwicklungen die Geltung bisheriger Voraussetzungen und Lösungen fragwürdig werden lassen, zum anderen sind der Erziehungswissenschaft neue Probleme zugewachsen, die aber ihre Kohärenz und Konsistenz in Frage stellen, so dass wieder und erneut die Fragen nach ihrer Aufgabe und nach der Möglichkeit einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Reflexion zur Klärung anstehen. Angesichts dieser Problemsituation wird die programmatische These zur Diskussion gestellt, dass sich für die Bearbeitung der aufgeworfenen Fragen neue Möglichkeiten ergeben, wenn eine kulturwissenschaftliche Perspektive eingenommen wird. Zum einen könnte eine kulturwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft als ein hegemoniefreier Diskursraum und Rahmen für die Pluralität und Heterogenität pädagogischer Theorien und Diskurse verstanden werden. Ebenso aber würde eine inhaltliche Orientierung ermöglicht, die in Abgrenzung zu soziologischen, ethnologischen oder geisteswissenschaftlichen Kulturtheorien als eine differenztheoreti-

Summary

Pedagogy as a Cultural Science: programmatic thoughts on the status of General Education Theory (Allgemeine Erziehungswissenschaft)

Firstly, current transformation processes will be briefly sketched. These have not only lead to fundamental changes in societal relationships and cultural identity, but also rocked the very premises of the certainty with which they can be identified. Following on from this, the internal situation of the discipline Educational Science (*Erziehungswissenschaft*) will be outlined. It too can only be seen in the form of a dilemma. On the one side, new theoretical developments have called into question the validity of accepted assumptions and solutions. On the other, new problems have emerged for the discipline, which call into question its own coherence and consistency. This has resulted in an uncertainty as regards the tasks and possibilities of a critical reflexion on Educational Science. In the face of this problematic situation, this paper argues that new possibilities for the treatment of these complex questions can be found, if an Educational Science is seen from the perspective of a cultural science. Firstly, an Educational Science, which takes up a cultural science perspective, would enable the emergence of an open, hegemony-free place of discourse that would present a framework for the plurality and heterogeneity of pedagogical theories and discourses. Secondly, it would also facilitate a substantive orientation, which could be difference-theoretically qualified against sociological, ethnological or *geisteswissenschaftliche*

sche qualifizierbar wäre, insofern unter Kultur kein homogenes und identitätsstiftendes Sinnzentrum zu verstehen ist, sondern ein differenzierender Entzweigungsmechanismus. Ausgehend von einem erst noch auszuarbeitenden in sich pluralen und differenten Kulturbegriff könnte es der Erziehungswissenschaft eventuell gelingen, ihre sie selbst gefährdenden Verwicklungen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zu dekonstruieren und jenseits der Alternative von Affirmation und Kritik die Idee einer kritischen Erziehungswissenschaft zu erneuern.

cultural theories – so long as culture is not understood in the sense of a homogeneous, identity-building concept, but instead as a differential, dividing mechanism. On the basis of a plural and differential definition of culture – which is yet to be properly developed, it might be possible for Educational Science to deconstruct its entwinement with societal developments, which are a danger unto itself, and to renew the idea of a Critical Educational Science, which could be found beyond the restrictive alternatives of affirmation or criticism.

In den folgenden Überlegungen will ich versuchen, einen Rahmen zu skizzieren, in dem die verschiedenen Forschungsrichtungen der Erziehungswissenschaft zusammenarbeiten könnten und zugleich interdisziplinäre und internationale Fragen und Probleme kommunikativ vermittelbar sind. Vorwiegend geht es mir allerdings um eine mögliche Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, ohne den Anspruch erheben zu wollen, ein bereits ausgearbeitetes Programm vorzustellen. Vielmehr will ich der Frage nachgehen, wie es der erziehungswissenschaftlichen Reflexion angesichts der internen Situation der Disziplin vielleicht gelingen kann, die Herausforderungen unserer Zeit aufzunehmen und angesichts der globalen Transformationsprozesse ein kritisches Selbstverständnis zurückzugewinnen, das sie partiell verloren zu haben scheint. Dabei wird sich, wie ich hoffe, zeigen, dass die Zerfaserung und Pluralisierung der Erziehungswissenschaften und der Verlust ihrer Einheit im Sinne eines alles umgreifenden Diskurses einer Allgemeinen Pädagogik weniger ein Manko darstellt, als vielmehr eine Chance. Nach einer kurzen Charakterisierung der allgemeinen Situation (Außenperspektive) soll die sich daraus ergebende Aufgabenstellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft umrissen (Innenperspektive) und kurz die Möglichkeit einer kulturwissenschaftlichen Perspektive vorgestellt werden.

1 Transformationsprozesse von Raum und Zeit und das Versagen der Begriffe

Es ist uns nicht mehr gegeben, unsere Zeit auf einen Begriff zu bringen. Kein Name könnte noch als Begriff des Ganzen dienen wie ehemals „Das Kapital“¹, denn „unsere Zeit“ ist keine einfache Einheit mehr, in der eine selbstverständliche Verbindung als Grundlinie einer individuellen wie sozialen Identität wurzelt, über der sich dann die Besonderungen und individuellen wie generativen und geschlechtlichen Differenzen aufbauen. Zeitgenossenschaft als das die Verschiedenheit der Lebenswelten, Biographien, Geschlechter und Generationen übergreifende ist allenfalls noch als Datum gegeben, nicht mehr als ein Horizont, der die Rede von einem *Wir* oder *Uns* a priori legitimierte, weil er für alle gleichermaßen die Sichtbarkeit und Erfahrbarkeit von Welt begrenzte und als letzter gemeinsamer Bezugspunkt der individuellen Biographien in Anspruch genommen werden könnte.

„Wir“ leben in verschiedenen Welten, denn was das Zusammengehören konstituiert und dem „Wir“ eine Bedeutung oder einen Inhalt geben würde, ist heute unklarer als je zuvor. Das Verbindende kommt weder durch die verschiedenen Identifikationen, die immer zu einer Pluralität von „Wir-Gemeinschaften“ führen, noch durch das einfache Zusammen-auf-der-Welt-sein und die terrestrische Zeitgenossenschaft allein zustande. Die fundamentalste Voraussetzung des Denkens und der Existenz – jedenfalls wie es die Philosophie seit PARMENIDES verstanden hatte – ist damit selbst fragwürdig geworden, nämlich dass es *ein* Sein gibt und dass wir Zeit haben, uns darüber klar zu werden, was es heißt zu leben und wie zu leben sei, was wir sind und sein wollen.

Die Kohärenz von Ich und Welt ist gestört², und alle begründungstheoretisch relevanten Begriffe sind dabei, ihre Geltung zu verlieren. Dies ist kein Bekenntnis zum Nihilismus oder zum Agnostizismus, es geht auch nicht um das Ende der Theorie oder der Arbeit am Begriff, sondern darum, die Situation zu verstehen und die Aufgabe zu erkennen, die der Pädagogik in ihr zukommt. Beide befinden sich in einem Transformationsprozess, dessen Logik es mit sich bringt, dass die Theorie-Mittel, ihn zu begreifen, selbst von ihm betroffen sind. Dazu einige Stichworte:

1. Die Ausdifferenzierung des Wissens und der Wissenschaften hat zu *pluralen Wissensformen* und Diskursarten geführt, die sich nicht mehr ihrer Einheit und Zugehörigkeit zu einem Ganzen sicher sein können (vgl. LYOTARD 1982). Denn jede Theorie erzeugt ihre eigene Perspektive auf den Gegenstand und bringt zugleich die Kriterien mit, an denen allein ihre Geltung und Legitimität überprüft werden kann, so dass keine mehr behaupten kann, den Gegenstand an sich zu kennen und gleichsam als Prüfkriterium für die Richtigkeit ins Feld führen zu können.
2. Einerseits werden *Wissen und Sprache* zunehmend als zentrale Medien gesellschaftlicher Integration erkannt, aber mit den gesellschaftlichen Veränderungen geht eine kategoriale Zersetzung des Wissens einher (vgl. GAMM 1999). Betroffen sind Substanz-, Relations- und Modalkategorien: Jeder *objektive Bezugspunkt* wird durch Referenzverlust bedroht, die durch *kausale Verknüpfungen* verbürgte Sicherheit des Weltzusammenhangs ist einem Interpretationspluralismus gewichen, und die Verbindung von *Möglichkeit und Wirklichkeit* ist ausgehakt durch unbestimmbare Kontingenz (vgl. RICKEN 1999), die durch keine Vorzeichnung im Wirklichen vorhersehbar ist und für die keine vorgebahnten Lösungswege existieren.
3. Die in dichotom strukturierten Oppositionsrelationen operierende Bestimmungslogik stößt auf innere *Grenzen der Bestimmbarkeit*, auf ein allen Bemühungen widerstehendes Unbestimmbares (vgl. GAMM 1994). Außerdem sieht sie sich auf dem eigenen Boden mit dem Unlogischen und Paradoxalen konfrontiert als etwas ihr selbst Zugehörigem.
4. Die Krise der Bestimmungslogik führt dazu, dass das *Verhältnis zur Differenz* zum Problem wird. Nicht mehr scheint es möglich zu sein – wenn es das denn je war –, Unterscheidungsoperationen von den unterschiedenen Seiten aus zu betrachten, d.h. von den Identitäten des Unterschiedenen auszugehen, als gäbe es das Eine und das Andere als solche. Vielmehr sind die medialen Bedingungen und diskursiven Operationen selbst mit zu reflektieren, durch die ein Unterschied erst sichtbar wird. Das gilt auch und in besonderem Maße für die Erfassung von Transformationsprozessen, zumal man bei ihnen das Ende noch gar nicht kennt und sich das Neue noch nicht einmal verhüllt zeigt.

5. Die *technischen Mittel* haben sich aus ihrer dienenden Stellung emanzipiert, insofern sie sich in den angetragenen Zwecksetzungen nicht mehr verbrauchen. Die Informations- und Kommunikationstechnologien haben die Allmachtsvorstellung des Menschen als Herrscher über die Technik widerlegt. Die Maschine schreibt mit an den Gedanken, und das Ungedachte der Technik (vgl. KITTLER/THOLEN 1989) fungiert als Wirklichkeitsgenerator. Medien als historisches A priori der Sinneswahrnehmung (vgl. BOLZ 1987) prägen unsere Erfahrungsmuster (vgl. HÖRISCH/WETZEL 1990), die weder durch Phänomenologien noch durch Konsumentenstandpunkte einholbar sind. Damit ist jede strikte Trennung von Interaktion und Zweckrationalität, Humanität und Technologie problematisch. War Kommunikation so gesehen schon immer auch Kommunikationstechnologie (vgl. KITTLER/THOLEN 1989), gibt es keinen Ort mehr, der nicht ans Netz der Macht angeschlossen wäre. Nicht der Mensch verkörpert sich in der Technik, sondern es sind die Techniken³, die Leute erst zu Subjekten machen, indem sie die Erfahrung vorgängig programmieren und die Denkformen prägen.
6. Die fortschreitende Technisierung und Vermarktung von Selbst, Natur und Gesellschaft führt zum tendentiellen Verlust des Anderen wie des moralischen Subjekts in Gestalt marktförmiger Identität (vgl. GAMM 1997), indem die offene Anerkennungs-dialektik, in der unendliche Verpflichtung und absolute Freiheit koinzidieren, durch eine indifferente Freiheit ausgehebelt wird. Das extrem fragile Medium intersubjektiver Kommunikation, in dessen Anökonomie eines Tauschs ohne Tausch (vgl. DERRIDA 1993) und einer Verbindlichkeit durch Trennung sich Selbst- und Fremdverstehen und alltägliche Verständigung vollzieht, wird in seiner normativ gehaltvollen Offenheit gerade durch das verzehrt, was es supplementiert. Die wahllose Steigerung von Differenzen und Optionen bedroht Freiheit und Gerechtigkeit gleichermaßen.

Die globalen Transformationen betreffen damit eines der wichtigsten Gleichgewichtsorgane westlicher Zivilisationen: den ontologischen Wahrheitsbegriff (vgl. SLOTERDIJK 1987). Dieser hatte es gestattet, die Position des Menschen zwischen Himmel und Erde einigermaßen stabil zu halten. Der Mensch ist seither im Kosmos stellungslos. Dieser Prozess ist deshalb bedeutsam, weil von diesem kulturellen Zentralnervensystem die Einfügung der Gesellschaften in die Umwelten abhängt, indem es durch interne symbolische Organisationen die Verbindung zwischen Weltauslegung und Lebensstrukturierung ermöglicht. Die Vermittlung wird geleistet durch das, was in einer Kultur als Wahrheitsfunktion in Kraft ist, so dass in gewisser Weise alles mit der Vermittlung anfängt, einer ursprünglichen Supplementarität, wie DERRIDA sagt. Wird diese Vermittlung umgestellt, wandeln sich Selbstverständnis und Weltverhältnis zugleich, ohne dass von einer externen Beobachterposition das eine vom anderen noch klar unterschieden werden könnte, so dass alle Prozesse selbstreferentiell und doppelt reflexiv werden.

Qualifizierung und Prognose der Veränderungen oder gar deren mögliches Telos bleiben also undeutlich. Sowohl das sozialwissenschaftliche Diagnosewissen als auch die Versuche einer Wissensdiagnose künden vielmehr von so grundlegenden Verunsicherungen, dass sie die Vorstellungen vom Fundament selbst erschüttern. Was man lange für einen sicheren Grund hielt, der Standhaftigkeit und Bodenhaftung garantierte, Gewissheit und Weltbezug, erscheint als eine Fiktion, Konstruktion, Interpretation und ist als solche kulturell relativ und historisch kontingent. Was sich also in den vergangenen 200 Jahren mit zunehmender Beschleunigung herausgestellt hat und seit der Romantik als immer expliziter werdender Verdacht formuliert worden ist, von NIETZSCHE explizit ausgespro-

chen worden ist, Aufmerksamkeit erregt und das moderne Selbst- und Weltverständnis irritiert hat, lässt sich auf die Formel bringen: *Es gibt weder Tatsachen noch die Wahrheit als solche*. Tatsachen sind Interpretationen, und Wahrheit ist gemacht und plural dazu. Was dies für die Erziehungswissenschaften allerdings bedeutet, zeigt sich nicht einem kosmischen Blick, sondern erschließt sich nur einer Innenperspektive.

2 Der Problemhorizont aus der Perspektive der Erziehungswissenschaften

Das Problem der Erziehungswissenschaft beginnt schon damit, ihre eigenen zentralen Probleme und die ihr aufgegebenen zustimmungsfähig zu bestimmen. Bereits auf der Ebene pädagogischer Gegenstandstheorien zeigt sich dieses Problem in Gestalt einer dilemmatischen Situation, denn zum einen hat die Erziehungswissenschaft – wie Alfred SCHÄFER jüngst schrieb – ihre zentralen Probleme verloren, d.h. das Technologie- und das Legitimationsproblem, über die sich die verschiedenen Ansätze differenzieren lassen und die als gemeinsame Referenzpunkte ihre disziplinäre Einheit verbürgten (vgl. SCHÄFER 2000). Und zum anderen sind ihnen neue Probleme zugewachsen, die die Kohärenz der Erziehungswissenschaften in Frage stellen.

Seit eine der zentralen Voraussetzungen der pädagogischen Handlungstheorie, das selbsttransparente Erzieher-subjekt, als problematisches Konstrukt erkannt und in seiner Geltung zerfallen ist, ist Erziehung kaum noch als intentionales Handeln theoretisch zu begründen und moralisch zu legitimieren. Die in unterschiedlicher Weise von der Systemtheorie, dem Interaktionismus, dem Konstruktivismus und poststrukturalistischen Theorien vorgetragenen Ansätze, die u.a. die irreduziblen Differenzen in den intra- und intersubjektiven Relationen betonen, stellen die erziehungswissenschaftliche Reflexion erneut vor die Frage nach der Möglichkeit einer pädagogischen Handlungstheorie und nach der Möglichkeit der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft. Zugleich mit den handlungstheoretischen Paradoxien gewinnt deshalb die bildungstheoretische Perspektive an Bedeutung. Diese hatte seit HUMBOLDT das Individuum als Grenze der Vergesellschaftung und des Begriffs zugleich erkannt (vgl. SCHÄFER 1997). Dessen unhintergehbare Autopoiesis entzieht sich jeder moralischen Normierung und ist deshalb, nach LUHMANN, als Umwelt des Erziehungssystems anzusehen. Als mit der Handlungstheorie und einer Theorie des Erziehungssystems letztlich unvereinbar, hat sich der Bildungsbegriff, ungeachtet der metaphysischen Implikationen und ideologischen Funktionen, als unverzichtbar erwiesen für eine erziehungswissenschaftliche Reflexion, die an der Differenz zwischen funktionaler und pädagogischer Perspektive festhält. Aber – und auch dies hat die Diskussion der vergangenen Jahre gezeigt – der Bildungsbegriff kann nicht mehr umstandslos als Kritikfolie für gesellschaftliche Entwicklungen fungieren, wie sie z.B. momentan im Bildungssystem erkennbar sind (vgl. RUHLOFF 1997; LOHMANN 1999). Wie nämlich FOUCAULT gezeigt hat, vollzogen sich individuelle Autonomisierung und soziale Normierung von Anfang an als szenische Einheit. Damit ist die für die kritische Position unerlässliche klare Unterscheidung von Individuierung und Unterwerfung – wie dialektisch verschränkt auch immer – nicht mehr aufrecht zu erhalten, denn beide Seiten sind wechselseitig kontaminiert. Beides in solch widerstreitender Einheit festzuhalten, ist kaum anders als paradoxal möglich, so dass man sagen könnte, dass erst diese Differenz,

die sich durch beide Seiten von Bildungs- und Handlungstheorie, Vergesellschaftung und Individuierung, Intention und Wirkung, Verantwortung und Nicht-Verantwortbarkeit zieht, dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs seine kritische Potenz verleiht, die er aber sofort wieder verliert, wenn die Differenzen als Oppositionen reiner Optionen verstanden werden.

Damit ist bereits einer der neuen Problembereiche angesprochen, der als Erbe der ungelösten Fragen angesehen werden kann, insofern die Erziehungswissenschaft wieder vor der Aufgabe steht, die für eine kritische Praxiswissenschaft bedeutsamen Problemdimensionen erneut bestimmen zu müssen. Aber die neue Problemkonstellation hat m.E. zu einer Erosion der Voraussetzungen einer kritischen Ortsbestimmung geführt. Will man also die Bedeutung der gegenwärtigen Transformationsprozesse für das Bildungssystem und die Erziehungswissenschaften erfassen oder umgekehrt von ihr aus dazu Stellung nehmen, darf man bei den sozialphänomenologischen Beschreibungen der Globalisierungs- und Modernisierungsprozesse nicht stehen bleiben. Sicher, es haben sich die gesellschaftlichen Verhältnisse und damit die Sozialisationsbedingungen bereits grundlegend gewandelt ebenso wie Kindheit und Jugend oder die Strukturen von Subjektivität und Intersubjektivität, mithin alle Rahmenbedingungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Diese Veränderungen im Gegenstandsbereich angemessen *empirisch* zu erfassen, zu analysieren und zu verstehen ist deshalb eine unerlässliche Voraussetzung für theoretische Konzepte und praktische Stellungnahmen.

Doch welche *systematische* Bedeutung haben all diese Prozesse für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs selbst, für seine Bedeutung und seinen Ort in diesen Transformationsprozessen sowie für seine epistemologische und wissenschaftstheoretische Selbstpositionierung? Diese Frage lässt sich m.E. nur bearbeiten, wenn man die Frage nach der Qualität der sich neu formierenden Verhältnisse und ihrer Logik stellt, in der die Gleichzeitigkeit unvereinbarer Prozessrichtungen wirksam zu sein scheint. Man könnte von der Wiederkehr einer alles durchdringenden Fremdheit genauso gut sprechen wie von der Nivellierung aller Differenzen, von der Universalisierung der westlichen Rationalitätsstandards ebenso gut wie vom Zerfall des allgemeinen Geltungsanspruchs abendländischer Vernunft. Die Transformationen, die sich in den grundlegenden Kategorien und Verhältnissen niederschlagen und zu antinomischen Konfigurationen tendieren, zersetzen das Bild, das sich das Denken von sich gemacht hatte, konfrontieren das Wissen mit seinem Machtanspruch und stellen die quasi-natürliche Herrschaft des Geistes über das Reale in Frage. Darin liegt auch eine Chance einer anderen Erfahrung oder der Erfahrung des Anderen, dessen, was dem Geist unbegreiflich war. Das Denken des Selben und die Wahrnehmung des Anderen (vgl. KAMPER 1995), deren Verhältnis seit PARMENIDES Herabsetzung der Erscheinungswelt zum bloßen Trug als gespannt anzusehen ist, könnte sich selbst transformieren, aber nur dann, wenn sich dieses Verhältnis im Denken als solches reflektiert als von ihm *nicht* gesetztes. Man gerät hier in Probleme, die an dieser Stelle nicht weiter entfaltet werden können und die die Transformation in den Verhältnissen zwischen Logik, Ethik und Ästhetik selbst betreffen.

Ein Focus, in dem sich diese Problemlinien verknoten und der für die erziehungswissenschaftliche Reflexion zentral ist, ist die Relation zum – singulären, sozialen, kulturellen, geschlechtlichen, leiblichen – Anderen, die ein anderes Denken verlangt, das sich in verschiedenen Anläufen artikuliert findet.⁴ Ohne den Erkenntnisanspruch aufzugeben, werden die Prämissen der identitätslogischen Vernunft bezweifelt. Statt von Identitäten ausgehend Verschiedenheiten und Gegensätze zu entdecken, erscheinen hier die Diffe-

renzen im jeweils Entgegengesetzten. Wenn die Gesellschaft kein Außen mehr hat (vgl. EWALD 1992), verschiebt sich die äußere Grenze ins Innere. Der paradoxe Ort der Grenze verläuft nicht mehr um in sich homogene Entitäten, deren Elementen sie eine Identität verleiht, sondern spaltet jedes ihrer Elemente und erfordert eine Logik der Differenz, um die sich daraus ergebenden Prozesse und Relationen zu erfassen. Das Modell der Kritik, das mit klaren Abgrenzungen, dialektischen Oppositionsbeziehungen, Gegensätzen und Widersprüchen operiert, dabei aber immer die Möglichkeit reiner kategorialer Bestimmungen voraussetzt, kommt angesichts der Transformationsprozesse, die diese Grenzen verwischen, selbst an eine Grenze. Die Krise der Repräsentations- und Bestimmungslogik (vgl. SCHÄFER/WIMMER 1999) hatte sich in einer ersten Phase in den Gegenstandstheorien bemerkbar gemacht. Man entdeckte, dass es sich bei allen relevanten Gegenständen um Konstruktionen handelte: Natur, Leben, Kindheit, Geschlecht etc. Dadurch ist das scheinbar Bekannte wieder fremd geworden und hinterlässt in jeder seiner Repräsentationen seine präontologischen Spuren wie eine Gespensterschrift. Nun hat die Krise die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen selbst erreicht, wodurch erkennbar wird, dass sich in diesen Transformationsprozessen eine autodekonstruktive Bewegung vollzieht, die vom Differenzdenken nicht aus Lust an der Zersetzung *verursacht*, sondern unter Aufrechterhaltung des kritischen Erkenntnisanspruchs nachvollzogen wird. Allerdings im Bewusstsein, dass das Bewusstsein als Abwehrmechanismus funktioniert, der sich im Logo-Phono-Phallo-Anthropo-Eurozentrismus eingeschlossen und verbarriadiert hat.

Außen wie innen, in den Transformationsprozessen wie auch in den Reflexionsverhältnissen stellt sich so das Problem radikaler Alterität. Es ist selbst erst vor dem Hintergrund der medientechnischen Transformationen neu entdeckt worden, weil die Zeichen- und Diskursvergessenheit des abendländischen Denkens und die in ihr verborgene Vergessenheit des Anderen begreifbar wurde. Diese Rekonstruktionen, wie sie auf verschiedene Weise z.B. von FOUCAULT, LACAN, DERRIDA, LEVINAS oder DELEUZE versucht worden sind, wären für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs verstärkt fruchtbar zu machen, um nach der tendentiellen Zersetzung der Voraussetzungen der klassischen Kritik weiterhin eine kritische Position formulieren zu können, die sich dem Problem der Alterität, der Unentscheidbarkeit und der Originarität medialer Vermittlung stellt. Diese Aufgabe betrifft zum einen den Zusammenhang von Technologie- und Legitimationsproblem, zum anderen aber auch unmittelbar das, was pädagogische Erfahrung heißt, und das, was Bildung zu nennen wäre, wenn es gelingen würde, die Gestalt, die heute diesen Namen verdient, zu erkennen.

Die Erschütterungen im Diskursraum der Erziehungswissenschaften auf dessen externe Bedingungen und Ursachen rückzubeziehen, um zu zukunftsweisenden Antworten zu kommen, sind, wie dargelegt, problematisch. Zum einen sind die Theoriemittel von dem Prozess selbst betroffen, und zum anderen können und müssen diese äußeren Erschütterungen intern nur mit eigenen Kategorien erfasst und als Fremdreferenzaspekt der Selbstreferenz verarbeitet werden, wenn die *erziehungswissenschaftliche* Reflexion ihre Autonomie wahren und sich die Definition ihrer Aufgaben nicht von außen vorschreiben lassen will. Der Ort einer solchen Reflexion im „pädagogischen Wissen“ ist m.E. die *Allgemeine* im Sinne *Systematischer Erziehungswissenschaft*. Im Unterschied zu einem Verständnis von Allgemeiner Pädagogik, das deren Aufgabe in der kategorialen Vermessung des Gegenstandes sowie der Definition der Grundbegriffe, ihres Zusammenhangs und ihrer Verwendungsregeln sieht (vgl. SCHÄFER 1989), ist es m.E. *nicht* die Aufgabe der Allgemeinen (oder Systematischen) Erziehungswissenschaft, die Rede von Erziehung und

Bildung inhaltlich oder normativ zu regulieren. Ebenso wenig bringt sie das Ganze des pädagogischen Wissens zu einer Einheit, die man vergeblich von der Allgemeinen Pädagogik erwartet hatte, die sich bekanntlich aber selbst paradoxal durch eine Mehrzahl des Allgemeinen relativiert hat. Weder semantische Systembetreuung, noch Betriebssystem oder Programmmanager der Pädagogik, hätte die *Allgemeine Erziehungswissenschaft* die kategorialen Bestimmungen und ihre Bedingungen zu reflektieren, indem sie sich gerade *jedem System verweigerte* und sich statt dessen an einer „doppelten Pflicht“ (DERRIDA 1992, 56ff.) orientierte: die Tugend der Kritik und ihre Tradition zu pflegen und zugleich einer genealogischen Dekonstruktion zu unterziehen, ohne sie aufs Spiel zu setzen, d.h. zugleich die dogmatische Form der Kritik *und* das, was diese kritisierte, zu problematisieren. Ihr obliegt mithin die Reflexion der Form des Wissens⁵ und die Prüfung praktischer Projekte und Reformen daraufhin, ob Offenheit auch nach ihrer Realisierung möglich bleibt. Denn die Nebenwirkungen der Handlungen in pädagogisch-praktischem Mikrowie in wissenschaftlich-technischem Weltmaßstab zeigen, dass sich die Welt nicht die Gesetze durch unseren Verstand vorschreiben lässt, dass die Menschen von ihren Handlungen selbst überrascht werden können und dass sie sich z.T. gar nicht vorstellen können, was sie herstellen. Die Dinge, Bilder und Zeichen haben sich rekombiniert und die Welt ist uns wieder fremd geworden, bedeutsam, aber ohne Bedeutung, fremd im Vertrauten, anders im Selben. So muss man von den Grenzen der begrifflichen Bestimmungen und Kategorien her denken, was nicht heißt, die theoretischen Konsistenzforderungen zu ignorieren, aber zu wissen, dass es sich um Interpretationen oder Konstruktionen handelt und nicht um das/den Andere/n selbst.

Das Verhältnis zum Anderen ist also ein möglicher systematisch relevanter Gesichtspunkt, in dem sich die verschiedenen Problemlinien verknoten, die von den Transformationsprozessen über davon betroffene Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse bis in die Versuche ihrer theoretischen Erfassung laufen: *Zwischen* und *in* Kulturen, Gesellschaften, Regionen, Generationen, Geschlechtern, Subjekten, Diskursen ist die Beziehung zum jeweils Anderen gespannt, ambivalent, konflikthaft und durch Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Gewalt geprägt. Soll das Bemühen um Gleichheit und Gerechtigkeit nicht schon durch die fatale Logik scheitern, die Gleichheit auf Identität reduziert und Differenz nur in Form einer Werthierarchie kennt, dann ist es die vordringliche Aufgabe, ein anderes Verhältnis zum Anderen zu ermöglichen, und zwar von seiner Geburt an.

3 Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft

Welche Möglichkeiten eröffnen sich für die Bearbeitung der aufgeworfenen Fragen, wenn man eine kulturwissenschaftliche Perspektive einnimmt? Wie ist sie sachlich begründet und welchen systematischen Gewinn stellt sie in Aussicht? Dazu einige Anhaltspunkte, die wenigstens die Richtung andeuten.

Vorweg sei daran erinnert, dass die kulturwissenschaftliche Reformulierung der Geistes- und Sozialwissenschaften seit einigen Jahren diskutiert wird (vgl. z.B. BÖHME/SCHERPE 1996) und explizit als Programm in allen Disziplinen verfolgt wird, deren universelles Merkmal in der Literalität als spezifische Wissensform liegt. Inzwischen hat die kulturwissenschaftliche Wende auch die Philosophie erreicht (vgl. HARTMANN/JANICH 1996, 1998), und auch in den Erziehungswissenschaften sind diese Überlegungen nicht

neu. Jugend- und Geschlechterforschung, historische Anthropologie und vergleichende Bildungsforschung, Biographie- und Kindheitsforschung, um nur sie zu nennen, praktizieren längst Erziehungs- als Kulturwissenschaft. So möchte ich zunächst grob umreißen, was ich *nicht* darunter verstehe.

Unter Kulturwissenschaft verstehe ich nicht ein neues Zentrum, durch das die Erziehungswissenschaften wieder zu einer Einheit diszipliniert werden könnten. Vielmehr stellt sie für die Fachrichtungen, Arbeitsbereiche, Ansätze, Theorien und Methoden in ihrer Heterogenität und Pluralität einen hegemoniefreien Diskursraum dar, in dem gleichwohl um die Geltung konkurriert und gestritten wird, in dem also Dissenz und Differenzen als Reichtum erfahren werden kann⁶. Seine Einheit gewinnt er durch den Diskurscharakter des Wissens selbst. Kulturwissenschaft ist also nicht als neues Begründungsprogramm zu verstehen, sondern sie lebt selbst von der Pluralität und Dynamik verschiedener Grundlegungen. Ihre Einheit gewinnt sie über die diskursive Form der Objektsphäre wie des eigenen Vorgehens, wobei die Diskursivität sowohl eine Pluralität ohne Metadiskurs erzeugt als auch eine Überschneidung der Perspektiven, da ein Gegenstand immer Objekt mehrerer Perspektiven ist. Diese Mehrperspektivität – z.B. von sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Betrachtungsweise – macht die interne Vielsprachigkeit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses aus, eröffnet aber zugleich interdisziplinäre Verbindungen. Die Erziehungswissenschaften bilden deshalb zusammen mit anderen einen symbolischen Zusammenhang heterogener Diskurse, die sich wechselseitig nur über ihre Kontexte erschließen und von denen keiner den Anspruch eines Urtextes erheben kann. Die kulturwissenschaftliche Wende in den Erziehungswissenschaften ist also als Wandel zur Multiperspektivität und Grenzverflüssigung zu verstehen, als Metaebene der Reflexion und als Form flexibler Verschaltung. So ist es möglich, einen Rahmen zu definieren, der es gestattet, Pluralität und Diversität nicht als Zerfallssymptom und Identitätsmangel zu bewerten, sondern als Reichtum, der Innovationen, reflexive Relativierungen und Verbindungen nach außen ermöglicht.

Es geht aber nicht nur um einen *formalen Rahmen* für die Pluralität pädagogischen Wissens, sondern auch um eine *inhaltliche Orientierung*, denn es ist keineswegs bedeutungslos, ob sich die Erziehungswissenschaften als Geistes-, Sozial-, Human- oder Kulturwissenschaften verstehen. An der Frage, ob der Geist, die Gesellschaft oder der Mensch im Zentrum steht oder letzter Referenzpunkt ist, entscheidet sich bekanntlich die Grundfrage, auf die Erziehungswissenschaft eine Antwort sein will. Was also ihre Sache, Aufgabe und Funktion ist: das Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen, die Emanzipation oder die Menschwerdung. Einsatz, Sinn und Legitimation pädagogischen Denkens und Handelns hängen von dieser Grundfrage ab. Eine kulturwissenschaftliche Wende beabsichtigt nun nicht einen bloßen Austausch des Zentralbegriffs, sondern eine Dezentralisierung der Struktur, die den Transformationen gerecht werden und zugleich eine kritische Distanz zu ihnen wahren kann.

Diese Differenz mag gering erscheinen, da sie sich nur einer anderen Betonung verdankt. Doch auch die Differenz zwischen fundamental-ontologischen Abwärtsbewegungen und ihrer differenztheoretischen Subversion verdankte sich nur einer Verschiebung von der ontisch-nominalen hin zur temporal-verbalen Betonung: Zwischen „Wo *ES* war, soll *ICH* werden“ und „Wo es *WAR*, soll ich *WERDEN*“ klafft ein Abgrund, in den immerhin einige das Subjekt haben stürzen sehen.

Angesichts der Relativierung nationalstaatlicher Perspektiven durch die Globalisierung und die internationalen Verflechtungen, der Infragestellung des westlichen Kulturmodells

als des allein gültigen, der Aufweichung der eurozentrischen Kulturhegemonie durch raumzeitliche Annäherungen der Kulturen und der multikulturellen Verhältnisse innerhalb der Gesellschaften bis hinein ins Klassenzimmer und der sozialen Lebenswelten kann weder unsere Tradition noch unser Gesellschaftsmodell noch unsere Auffassung einer humanen und politischen Ordnung allein mehr maßgeblich sein. Eine kulturwissenschaftliche Perspektive könnte helfen, diese Differenzen zu bearbeiten, anstatt sie zu reduzieren. Denn Kultur ist im Unterschied zum Geist, zum Menschen, zur Gesellschaft kein homogenes Sinnzentrum, das einer Struktur die Identität verleiht, sondern Kultur ist a priori in sich different und plural. Wenn sie als Identitätsgarant verstanden werden kann, dann nicht trotz, sondern wegen ihrer inneren Differentialität, denn sie beginnt selbst mit einer Differenz, durch die sie sich von Natur unterscheidet, und sei es eine Kerbe im Holz, ein Zeichen⁷.

Kultur ist deshalb weder als Sphäre geistiger Objektivationen zu verstehen, noch als Integrationsebene individueller Differenzen, sondern als Entzweigungsmechanismus (vgl. EDER 1994), der Unterscheidungen generiert und soziale Beziehungen als Machtbeziehungen codiert. Weil ihr kein spezifischer Objektbereich entspricht, kann Kulturwissenschaft als interdisziplinärer Rahmen auch einer Praxiswissenschaft fungieren, denn gerade weil sie an interpretativen und diskursanalytischen Verfahren orientiert ist und als soziale Praxis der Bedeutungsgenerierung angesehen werden kann, ist sie auch der Ort für Analysen der Wirksamkeit der Symbole, symbolischer Subsysteme und Handlungen auf die Subjekte, mithin auch pädagogischer Interaktionen und Institutionen.

Darin liegt auch der *sachliche* Grund einer Rede von *Kulturwissenschaft* und ihr Unterschied zur geisteswissenschaftlichen Kulturpädagogik (vgl. OELKERS/SCHULZ 1984). Der diesen Überlegungen zugrundeliegende Kulturbegriff unterscheidet sich vom geisteswissenschaftlichen wie auch vom soziologischen und anthropologischen. Weder Sphäre des objektiven Geistes und seiner Werke, noch endogene Leistung sozialer Interaktionen wie in der Soziologie noch exogenes System wie in der Anthropologie (vgl. BAECKER 2001, S. 133ff.) ist unter Kultur nicht nur das zu verstehen, *worüber* wir sprechen, sondern sie umfasst vor allem das, *womit* wir kommunizieren. Unter Kultur ist dann eine Sphäre symbolischer Ordnungen, diskursiver Praktiken und medialer Techniken zu verstehen, die die Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft und dieser in die Umwelt erst ermöglichen und strukturieren. Kultur ist damit weder als absolut noch als abgeleitet und sekundär zu verstehen, da durch ihre Vermittlung das Vermittelte in seiner Bestimmtheit erst konstituiert wird. Auch die Gesellschaft kann sich nur über kulturelle Symbolsysteme selbst thematisieren und verstehen, so dass die Differenzen zwischen Kultur und Natur (vgl. KAMPER 1976) oder Kultur und Gesellschaft (vgl. WINTER 1999) selbst kulturell konstituiert sind. Weder spezielle Praktik, noch bloße Wert- und Normensphäre, ist sie etwas anderes als eine der Welt der Bedürfnisse oder der Ökonomie nachgeordnete Realität. Seit klar ist, dass jeder Weg zum Realen wie zum Imaginären über den Umweg des Symbolischen verläuft, ist dieses in gewisser Weise wirklicher als die durch dessen Operationen generierte Wirklichkeit. In Differenz zu allen metaphysisch-humanistischen Bestimmungen ist das Symbolische dasjenige, dessen Differenzierungs- und Vermittlungsleistung dem „lebendigen Geist“ nicht nachgeordnet ist. Als das Ungedachte ist es gerade das Mediale und Technische, das Kultur ausmacht. Von Subjekten zwar hervorgebracht, bilden Medien und Techniken zugleich das historische und konkrete A priori ihrer Wahrnehmung, Kommunikation, Erinnerung und Erfahrungsverarbeitung. Was sich die Menschen nicht vorstellen können, wenn sie Techniken erfinden und herstellen, ist das, was das strukturelle Verkennen jedes logo- und anthropozentrischen Denkens ausmacht: dass sie sich selbst in ihrem Wirkungsbereich befinden. Damit

sind alle Oppositionen zwischen Natur und Kultur, Mensch und Maschine, Humanismus und Technologie, Interaktion und Zweckrationalität fragwürdig, und klassische Bildung wird verständlich *auch* als Effekt von Aufzeichnungsmedien, einer Buchkultur und eines Kettenbriefes, der unterirdisch mit dem verbunden ist, wogegen Bildung sich stets wandte: die Programmierung des Geistes (vgl. KITTLER 1985), die Formierung der Einbildungskraft (vgl. KAMPER 1995), die Strukturierung des Begehrens und die Normierung des Körpers (vgl. FOUCAULT 1977).

Die gegenwärtigen Transformationen künden nun vom Ende der klassischen Bildung. Einen Bildungsbegriff zu formulieren, der den gegenwärtigen Verhältnissen entspricht, ohne mit diesen identisch zu sein, dürfte kaum möglich sein, ohne die medialen und technischen Bedingungen der Subjektgenese zu berücksichtigen. Eine kulturwissenschaftliche Orientierung könnte dabei behilflich sein, das Differenzgeflecht von Technik-Wissen-Körper-Macht weder ideologiekritisch zu zerreißen noch als Spielwiese einer endlich befreiten ästhetischen Subjektivität kritiklos zu affirmieren. Denn das Problem der Gewalt ist keineswegs gelöst. Soll die kulturwissenschaftliche Wende also mehr als ein neues Design sein, muss sich die erziehungswissenschaftliche Reflexion m.E. an der ethischen und politischen Frage der Gerechtigkeit orientieren (vgl. BRUMLIK/BRUNKHORST 1993; BRUMLIK 1995; MASSCHELEIN/WIMMER 1996), d.h. an der Beziehung zum Anderen in all seinen Bedeutungen. Dass dies durch eine kulturwissenschaftliche Perspektive eher möglich wird als z.B. durch eine systemtheoretisch-funktionale, liegt u.a. daran, dass Erziehung und Bildung eben nicht in einer Funktion aufgehen. Im Unterschied zur Funktionsbestimmung, die die Herkunft und den Grund dessen, was diese Funktion erfüllt, unerklärt lassen muss, gestattet es ein kulturwissenschaftlicher Bildungsbegriff, beides zu thematisieren und so die Genese dessen zugänglich zu halten, was diese Funktion erfüllt. Trägt Bildung, wie die Kunst, ihre Genese mit sich als Element ihrer Bedeutung (vgl. WELLBERY 1999), dann trägt sie stets Spuren ihrer intersubjektiven Konstitution in sich, die sie auf Funktionalität irreduzierbar macht, aber auch die unhintergehbare Verwiesenheit des Subjekts auf den Anderen bedeutet, seine Selbstfremdheit (vgl. KAMPER 1997) und *interne* Multikulturalität oder besser: Vielsprachigkeit.

Was mir mit dem Programm einer kulturwissenschaftlichen Orientierung der Erziehungswissenschaften also vorschwebt, ist die Dekonstruktion der Verwicklung der Pädagogik mit denjenigen Verhältnissen, die heute ihren Horizont zu verschließen drohen, und zugleich die Erneuerung der Idee einer kritischen Erziehungswissenschaft, die gegen diese fatalen Strategien Widerstand entwickeln könnte.

Anmerkungen

- 1 In diesem Begriff hatte die Totalität der Gesellschaft einen Namen gefunden, der zugleich als ihr Gesetz und ihre Logik galt. Solche Vereinigung des Heterogenen unter einem Namen mag den neueren Versuchen einer Standortbestimmung nicht mehr gelingen. Man denke z.B. an „Die nachindustrielle Gesellschaft“ (BELL 1976), „Postmoderne“ (LYOTARD 1982), „Posthistoire“ (KAMPER 1988; SLOTERDIJK 1988), „Dritte technologische Revolution“ (BELL 1990), „reflexive Modernisierung“ (vgl. BECK/GIDDENS/LASH 1996), „Globalisierung“ (vgl. BAUER u.a. 1999) oder die jüngste Rede von der „Wissensgesellschaft“ (BÖHME/STEHR 1986; STEHR 1994).
- 2 Dies ist in dieser Schärfe bekanntlich eine zentrale Problemstellung der modernen Philosophie der Subjektivität (vgl. SCHULZ 1979).

- 3 Dies hat eindrücklich M. FOUCAULT in seinen Schriften gezeigt, der HEIDEGGERS Frage nach der Technik, die Dinge erst zu Gegenständen oder Objekten gemacht hat, zur Frage nach den Techniken umgewendet hat, die Menschen erst zu Subjekten (ge-)macht (hat).
- 4 Man denke z.B. an die transklassische Logik von Gotthard GÜNTHER (1963), die sich auf G. Spencer BROWNS „Gesetze der Form“ stützende Systemtheorie LUHMANNs (vgl. BAECKER 1993) oder die differenztheoretische Medientheorie der Schrift von DERRIDA (1974).
- 5 Sie hätte z.B. die Perspektivität aller Bestimmungsversuche deutlich zu machen, denen gegenüber das Reale fremd bleibt. KANTS Unterscheidung von Ding-an-sich und Erscheinung trägt hier nicht mehr, da die Perspektive des Subjekts nicht mehr durch die Struktur des Verstandes abgesichert ist, so dass man sich um die Fremdheit und Widerständigkeit der Welt nicht mehr kümmern müsste.
- 6 Hegemoniefrei bedeutet also nicht machtfrei, sondern den Verlust der Möglichkeit, einen universellen Geltungsanspruch *begründet durchsetzen* zu können, was nicht bedeutet, dass dies nicht versucht würde und werden könnte.
- 7 Zweifellos ist der Kulturbegriff vielschichtig und problematisch, allein schon deswegen, weil er von sehr heterogenen Diskursen in Anspruch genommen wird und eine bewegte Geschichte hinter sich hat (vgl. BRACKERT/WEFELMEYER 1984, 1990; KONERSMANN 1996; JUNG 1999; KITTLER 2000). Eine klare Definition ist deshalb – nicht nur hier – kaum mehr möglich. Diese hier vorgestellten Überlegungen orientieren sich an einem Minimalbegriff von „Kultur“, wie er sich bei H. U. GUMBRECHT findet, der sie mit Sprachfähigkeit, diese mit der Möglichkeit des Beobachtens, des begrifflichen Unterscheidens und der Institutionalisierung von Unterscheidungen in Strukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit assoziiert (GUMBRECHT 1991, S. 492).

Literatur

- BAECKER, D. (Hrsg.) (1993): Kalkül der Form. – Frankfurt/M.
- BAECKER, D. (2001): Wozu Kultur? – Berlin.
- BAUER, W./LIPPITZ, W./MAROTZKI, W./RUHLOFF, J./SCHÄFER, A./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Globalisierung: Perspektiven - Paradoxien - Verwerfungen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie Bd. 2. – Hohengehren.
- BECK, U./GIDDENS, A./LASH, S. (1996): Reflexive Modernisierung. – Frankfurt/M.
- BELL, D. (1976): Die nachindustrielle Gesellschaft. – Frankfurt/M.
- BELL, D. (1990): Die dritte technologische Revolution und ihre möglichen sozio-ökonomischen Konsequenzen. In: Merkur, 44. Jg., S. 28-46.
- BÖHME, G./STEHR, N. (Hrsg.) (1986): The Knowledge Society. – Dordrecht.
- BÖHME, H./SCHERPE, K. R. (Hrsg.) (1996): Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle. – Reinbek.
- BOLZ, N. (1987): Die Schrift des Films. In: KITTLER, F. A./SCHNEIDER, M./WEBER, S. (Hrsg.): Diskursanalysen I: Medien. – Opladen, S. 26-35.
- BRACKERT, H./WEFELMEYER, F. (Hrsg.) (1984): Naturplan und Verfallskritik. Zu Begriff und Geschichte der Kultur. – Frankfurt/M.
- BRACKERT, H./WEFELMEYER, F. (Hrsg.) (1990): Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert, Frankfurt/M.
- BRUMLIK, M./BRUNKHORST, H. (Hrsg.) (1993): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt/M.
- BRUMLIK, M. (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. – Berlin.
- DERRIDA, J. (1974): Grammatologie. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1992): Das andere Kap. Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1993): Falschgeld. Zeit geben. – München.
- EDER, K. (1994): Das Paradox der „Kultur“. Jenseits einer Konsensustheorie der Kultur. In: Paragrana, Bd. 3, H. 1, S. 148-173.
- EWALD, F. (1992): Der Vorsorgestaat. – Frankfurt/M.
- FOUCAULT, M. (1977): Überwachen und Strafen. – Frankfurt/M.
- GAMM, G. (1994): Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. – Frankfurt/M.

- GAMM, G. (1997): Die Unausdeutbarkeit des Selbst. Über die normative Kraft des Unbestimmten in der Moralphilosophie der Gegenwart. In: LUUTZ, W. (Hrsg.): Das „Andere“ der Kommunikation. Theorien der Kommunikation. – Leipzig, S. 125-139.
- GAMM, G. (1999): Das Wissen der Gesellschaft. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 2, Globalisierung: Perspektiven - Paradoxien – Verwerfungen. – Hohengehren, S. 51-64.
- GUMBRECHT, H. U. (1991): Inszenierte Zusammenbrüche oder: Tragödie und Paradox. In: GUMBRECHT, H. U./PFEIFFER, K. L. (Hrsg.): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen einer offenen Epistemologie. – Frankfurt/M., S. 471-494.
- GÜNTHER, G. (1963): Das Bewusstsein der Maschinen. Eine Metaphysik der Kybernetik. – Baden-Baden.
- HARTMANN, D./JANICH, P. (Hrsg.) (1996): Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne. – Frankfurt/M.
- HARTMANN, D./JANICH, P. (Hrsg.) (1998): Die kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses. – Frankfurt/M.
- HÖRISCH, J./WETZEL, M. (Hrsg.) (1990): Armaturen der Sinne. Literarische und technische Medien 1870-1920. – München.
- JUNG, T. (1999): Geschichte der modernen Kulturtheorie. – Darmstadt.
- KAMPER, D. (1976): Natur und Kultur. In: SPECK, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. – Bd.3. – Stuttgart, S. 180-209.
- KAMPER, D. (1988): Nach der Moderne. Umriss einer Ästhetik des Posthistoire. In: WELSCH, W. (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. – Weinheim, S. 163-175.
- KAMPER, D. (1995): Unmögliche Gegenwart. Zur Theorie der Phantasie. – München.
- KAMPER, D. (Hrsg.) (1997): Selbstfremdheit. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. – Bd. 6, H.1.
- KITTLER, F. A. (1985): Aufschreibesysteme 1800 · 1900. – München.
- KITTLER, F. A. (2000): Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft. – München.
- KITTLER, F. A./THOLEN, G. C. (1989): Vorwort der Herausgeber. In: KITTLER, F. A./THOLEN, G. C. (Hrsg.): Arsenele der Seele. Literatur- und Medienanalyse seit 1870. – München.
- KONERSMANN, R. (Hrsg.) (1996): Kulturphilosophie. – Leipzig.
- LOHMANN, I. (1999): <http://www.bildung.com> – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: GOGOLIN, I./LENZEN, D. (Hrsg.): Medien-Generation. – Opladen, S. 183-208.
- LYOTARD, J.-F. (1982): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. – Bremen.
- MASSCHELEIN, J./WIMMER, M. (1996): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. – St. Augustin.
- OELKERS, J./SCHULZ, W. K. (Hrsg.) (1984): Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. – Bad Heilbrunn.
- RICKEN, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. – Würzburg.
- RUHLOFF, J. (1997): Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 21, S. 23-31.
- SCHÄFER, A. (1989): Kategoriale Gegenstandsvermessung oder Grundlagenreflexion: Fragen an den Sinn einer allgemeinen Pädagogik. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim, S. 389-414.
- SCHÄFER, A. (1997): Individuelle Bildung - zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. – Weinheim, S. 29-44.
- SCHÄFER, A. (2000): Bildende Erfahrung und problematisierender Vernunftgebrauch. In: HELMER, K./MEDER, N./MEYER-DRAWE, K./VOGEL, P. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jörg RUHLOFF zum 60. Geburtstag. – Würzburg, S. 301-321.
- SCHÄFER, A./WIMMER, M. (Hrsg.) (1999): Identifikation und Repräsentation. – Opladen.
- SCHULZ, W. (1979): Ich und Welt. Philosophie der Subjektivität. – Pfullingen.
- SLOTERDIJK, P. (1987): Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung. – Frankfurt/M.
- SLOTERDIJK, P. (1988): Nach der Geschichte. In: WELSCH, W. (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. – Weinheim, S. 262-273.
- STEHR, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. – Frankfurt/M.
- WELLBERY, D. E. (1999): Die Ausblendung der Genese. In: KOSCHORKE, A./VISMANN, C. (Hrsg.): Widerstände der Systemtheorie: Auseinandersetzungen mit Niklas LUHMANN. – Berlin.

WINTER, R. (1999): Die Zentralität von Kultur. Zum Verhältnis von Kulturosoziologie und Cultural Studies. In: HÖRNING, K. H./WINTER, R. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. – Frankfurt/M., S. 146-195.

Anschrift des Verfassers: Univ.-Prof. Dr. Michael Wimmer, Universität Hamburg, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Tel: (040) 42838 2146, E-Mail: wimmer@erzwiss.uni-hamburg.de